

Mysterium og problem - eller kunsten å stille gode spørsmål

«Dumhet er å ha svar på alt»

av Arve Mathisen

Trykket i Steinerskolen 2, 2008

Dumhet er å ha svar på alt, hevder den tsjekkiske forfatteren Milan Kundera¹. I en verden preget av overbevisningens støyende dumhet har romanen det fortrinn at den først og fremst vekker spørsmål. En god forfatter viser leseren hvordan verden kan fattes i spørrende form. Det er visdom og toleranse i en slik holdning, fremhever Kundera. En totalitær verden derimot opptre som svar og skjuler sine spørsmål.

Fortellerkunsten på skolen likner Kunderas roman. Også den har som hovedoppgave å vekke spørsmål og anspore elevene til egen refleksjon. Lærerens ord blir del av en større helhet der fortellingen ikke kun skal formidle bilder og innhold, men gi materiale for samtale, bearbeidelse, for undring og forståelse. Fra skoleår til skoleår skjer det en forvandling av den fortellerkunst og –teknikk en lærer kan bruke i undervisningen. Kunsten å vekke spørsmål hos elevene vil måtte utøves på stadig nye måter. Mens barna i småklassene gjerne får høre større sammenhengende og billedrike fortellinger, krever ungdomstrinnet en annen tilnærming. Spørsmålene spiller en mer og mer eksplisitt rolle i denne utviklingen. På steinerskolen legges det med årene større vekt på at elevene skal bruke sin dømmekraft og sin tenkeevne i forhold til undervisningsstoffet. Dette betyr at lærerens fortelling for de eldre elevene sjelden handler om å fortelle frem de store visuelle panoramaene, men i større grad bør ha som intensjon å legge til rette for en faglig dialog. Derved blir evnen til å stille gode spørsmål et stadig viktigere redskap for læreren. Gjennom varierte og engasjerende spørsmål inviteres elevene med inn i tenkningen omkring det aktuelle faget.

Dialog fremfor 'høring'

Lærerens fortellerkunst og evne til å presentere et fagstoff hører intimt sammen med spørsmålskunsten. Fortellingen kan skape en ramme, gi fakta og engasjere elevene gjennom sine bilder og sin dramatik. Men det finnes også velkjente fallgruver for læreren her. Hvor lett kan ikke en ivrig og vel forberedt lærer glemme at også kunsten å stille spørsmål har sin dramaturgi og sin billedverden? Da blir læreren fort en representant for den 'overbevisningens støyende dumhet' som Kundera taler om.

Mye er blitt sagt om lærerens ensidige 'høring' av elevene der gårsdagens undervisning skal gjenfortelles ut fra de spørsmål læreren stiller. En slik ren repetisjon føyer lite nytt til undervisningstemaet, og selv om fremgangsmåten gjør det lettere å huske fagstoffet bidrar den lite til å skape motivasjon eller dypere forståelse. Riktignok er det nesten alltid fascinerende å få spørsmål. En aldri så fantasiløs 'høring' fra lærerens side vil kunne møtes av ivrige opprakte hender. Det er herlig å vite svaret. Tross alt var den daglige quiz kanskje noe av det beste ved tradisjonell

¹ Uttalt i et intervju trykket som etterord i: Kundera, Milan. (1985). *The book of laughter and forgetting*. Harmondsworth: Penguin Books.

skole. Men den utnytter lite av det verdifulle pedagogiske potensialet som kan ligge i en reflektert og variert bruk av spørsmål.

Mysterium og problem

Et første skritt i retning av kunsten å stille de gode spørsmålene kan være å se på den franske tenkeren Gabriel Marcel² skille mellom problem og mysterium. Problemet tilhører en teknisk, rasjonell tenkemåte, mens mysteriet, i følge Marcel, rører ved tilværelsens gåtefulle eksistens. Noen spørsmål fremstiller et problem og søker en løsning. Det gode ved slike spørsmål ligger i deres eksakthet og at man legger dem bak seg så snart en løsning er funnet. Andre spørsmål er som regnbuen, de vekker undring eller setter sinnet i bevegelse. Slike spørsmål har ingen bestemt løsning, og deres verdi ligger nettopp i at de åpner opp for en mer følelsesmessig innsikt i verdens storhet. Det gode ved disse spørsmålene er at de kan være livsledsagere. Man blir ikke ferdig med dem. Marcel peker på at et mysterium ikke kan fattes objektivt fordi vi selv inngår som en del av det. Et mysterium kan, skriver Marcel, først fattes gjennom kjærlighet og uttrykkes gjennom den.

Mysteriet kan dø, det kan bli til et problem. Noen mysterier bør absolutt dø. Pedagogisk sett er mysteriet og problemet like verdifulle. En skole uten mysterier ville være like mangelfull som en skole uten 'problemer'. Og en spørrende lærer kan bruke begge disse på hver sin måte. På steinerskolene vil undervisningen i småklassene være mer preget av mysteriet, mens de eldre elevene i større og større grad får bryne seg på problemer. Uten tvil hører de begge til på alle trinn, og sannsynligvis vil en aktsom lærer kunne finne rom for dem i hver eneste skoletime.

Historie på ungdomstrinnet

Et eksempel på forteller- og spørsmålskunstens utvikling kan hentes fra historiefaget. I læreplanen går det her et tydelig skille mellom åttende og niende klasse hvor henholdsvis mysterium og problemet kan sies å være overveiende. Åttendeklassingene arbeider blant annet med oppdagelsesreisene i europeisk renessanse. Denne tematikken innbyr til å skape dramatiske og følelsesmettede fortellinger hvor mysteriet står i forgrunnen. Tenk på Columbus første reis over Atlanterhavet, og forestill deg hvordan det måtte være å stå høyt oppe i masten på Santa Maria og speide ut over den uendelige havflaten! Hva ville møte mannskapet der fremme i det ukjente? Kom havet brått til å ta slutt og føre skuta rett ned i avgrunnen? Fantes det sjøuhyrer der fremme - eller gull? Hver sjømil inn i uoppdagede farvann var temmelig sikkert ledsaget av undring, lengsel og frykt. Dette kan læreren formidle til elevene, og sikkert vil mange av dem både bli begeistret over historiens fengslende temaer og samtidig kjenne igjen en beslektet frykt, lengsel og undring hos seg selv underveis mot en ennå ukjent ungdoms- og voksenverden.

Slike fortellinger danner godt utgangspunkt for videre samtale i klassen. Dersom læreren neste dag begynte å 'høre' elevene i rent faktastoff fra Columbus ferd, ville verdifulle pedagogiske muligheter gå til spille. Temaer fra oppdagelsesreisene kan gi opphav til samtaler av følelsesmessig art der erfaringer av mot, angst, egenrådighet, vold og begjær etter rikdom kan tas opp. Konsekvensene av oppdagelsesreisene både for den kulturen som dro ut og for dem som ble 'oppdaget' gir likeledes rom for mange typer samtaler i sammenheng med en verden som blir mer og mer global og

² Se blant annet: Marcel, Gabriel (1958). *Eksistens og erkjennelse: Betragtninger over det ontologiske mysterium*. Oslo: Cappelen.

multikulturell. Lærerens fortelling danner bakteppet for videre bearbeidelsesprosesser først i form av samtale, senere som individuelle skriftlige eller kunstneriske elevarbeider. Kanskje setter klassen opp et skuespill om samme tema? Felles for de spørsmålene som springer ut av en slik undervisning er at de retter seg til holdninger, verdier, medopplevelse og en utvidet forståelse av fenomener i vår egen kultur. Den rent teknisk rasjonelle kunnskapen har absolutt sin betydning også her, men vil i sammenligning spille en mindre vesentlig rolle.

Noe helt nytt kommer inn i historieundervisningen for niende klasse. Et sentralt tema på dette trinnet er den industrielle revolusjon. Her vil ikke læreren legge like stor vekt på dramatiske skildringer av for eksempel en gruvearbeider krabbende på alle fire innover en mørk gruvegang. ... "Et pip fra det lille fugleburet mannen har med seg varslers plutselig livsfarlig gruvegass. Det er fare for eksplosjon. Alle menn stormer ut mot gruvesjaktens åpning ..." Naturligvis vil stemningsbilder og også lengre biografiske fortellinger opptre på dette klassesettrinnet. Men den industrielle revolusjon som tema åpner for en helt annen og mer gjennomgripende integrasjon av fortelling og spørsmål. Historiefaget handler nå i større grad om at elevene skal kunne skolere sin egen dømmekraft og tenkevne samtidig som de skaffer seg faglige kunnskaper. Den industrielle revolusjonen er oppstått ut fra et komplekst samvirke av økonomiske, tekniske, sosiale, politiske og biografiske faktorer. Her er det større rom for å rette oppmerksomheten mot historiens 'problemer', det vil si mot fenomener som lar seg gjennomskue tankemessig.

Det er et faktum at dampmaskinene oppsto på denne tiden, men for undervisningen er det nødvendig å undersøke hvorfor og hvordan dette skjedde. Læreren kan innlede ved å kort fortelle om et Europa på 1600-tallet som i større og større grad utvant og brukte jern. Jernet var på denne tiden en hovedårsak til den teknologiske utviklingen. Her kan lærerens fortelling stoppe opp og spørsmålene begynne. Hva kreves for å utvinne jern? - Svar: Det er nødvendig med sterk varme og med kull. Elevene vet dette fra kjemiundervisningen. Nå kan læreren spørre videre: Hvor kom varme og kull fra? - Svar: Fra skogen. Så kan læreren fortelle at store deler av Europa allerede var blitt avskoget blant annet på grunn av jernutvinning. Hvor ellers kunne man finne kull og brensel bortsett fra i skogene? - Svar: I gruvene.

Kanskje tar det lang tid før noen kommer på dette svaret. En spørrende lærer bør ikke være utålmodig. Elevene kan ledes til selv å svare ved at de gis mer og mer bakgrunnsinformasjon helt til noen finner løsningen. Etter at gruva er kommet på banen kan læreren spørre videre: Hva skjer med en gruve, eller et hvilket som helst hull ned i bakken når du graver dypt nok? - Svar: Du støter på grunnvann. Nå kan læreren fortelle at frem mot tiden for den industrielle revolusjonen var det blitt et gigantisk problem at gruvene sto under vann. Dyr og mennesker var engasjert i alle slags former for pumping og vannbæring, men det strakk ikke til. Kullet i gruvene forble dekket av vann. Hva skulle man gjøre? - Svar: Finne opp en maskindrevet pumpe. - På denne måten kan dialogen mellom lærer og elever fortsettes videre og føre frem til de viktige oppfinnelsene som fulgte i kjølevannet av gruvedriften.

De første dampmaskinene oppsto som dampdrevne vannpumper i engelske gruver. *The miners Friend* kalte oppfinneren Thomas Savory sin damppumpe fra 1698. Fra denne damppumpen går det en logisk og forståelig utviklingslinje frem til James Watts effektive dampmaskin, videre til Stephensons jernbane og frem til moderne kraftmaskiner som bensin- og dieselmotorene.

Undervisningseksempelet viser hvordan elevene kan engasjeres på en slik måte at deres erfaringer, tanker og kreativitet inngår som en integrert del av 'fortellingen'. Læreren fungerer da ikke lenger som formidleren av et innhold, men mer som en 'programleder' der elevene gis anledning til å uttrykke hva de allerede vet, men også til å skape ny kunnskap. Dette siste momentet er pedagogisk betydningsfullt. For gjennom begrunnet refleksjon kan elevene selv gjenskape svært mange av de

fenomenene som var med på å utforme den industrielle revolusjon. De tekniske, økonomiske og politiske lovmessigheter som bidro til denne revolusjonen er ikke nødvendigvis fakta elevene trenger å få servert ferdig tolket. Langt mer fruktbart vil det være å la elevene selv ut fra fakta og bakgrunnsinformasjon rekonstruere logikken i disse historiske hendelsene. Kort sagt kan elevene selv finne opp dampmaskinen på nytt. Også filosofisk, sosial og politisk/økonomisk tekning kan i stor grad gjenoppdages av elevene i stedet for å bli formidlet som historiske kjensgjerninger. Små mysterieglimt kan alltid være tilstede i en slik undervisning, men en rasjonell problem-tilgang vil være dominerende.

I fremstillingen overfor er det pekt på tydelige forskjeller i hvordan kunsten å stille de gode spørsmålene ytrer seg på to klassetrinn. Hver av dem representerer en ulik strategi selv om begge innebærer en brobygging mellom elevenes erfaringsverden og kunnskapen som formidles. I åttende klasse overveier en følelses- og holdningsorientering som bygger på gjenkjennelse i elevenes emosjonelle liv og deres opplevelse av verdi og rettferd. I niendeklasses mer tankeutviklende fortelle-spørre-form oppstår slektskapet mellom undervisningsinnholdet og elevene i større grad ut fra evnen til tenkende forståelse. Elevene gjentar hva oppfinnerne og skaperne av den industrielle revolusjon gjorde 200 år tidligere. Slik gjør de en historisk epoke til sin egen, til noe de mestrer og kjenner igjen. En slik undervisning skaper en viktig motvekt til den fremmedgjøring som tradisjonelt har vært knyttet til teknologisk utvikling.

Ulike typer spørsmål - som man spør får man svar

For læreren blir utfordringen å utøve sin undervisningskunst på en slik måte at fakta og miljøskapende fortellinger gir elevene et brukbart utgangspunkt for videre kreativ forståelse. Til sin rådighet har læreren mange typer spørsmål som kan lokke frem ulik respons hos elevene. Det finnes åpne og lukkede spørsmål. På mange måter er disse beslektet med Marcells mysterium og problem. De åpne spørsmålene har rom for mange svar. En undring over hvorfor haren har så lange ører eller hvordan moderne teknikk hadde utviklet seg dersom vann ikke enkelt kunne varmes opp til vanndamp, handler ikke først og fremst om fakta, men gir bevegelse til tenkningen og rom for fantasien. Åpne spørsmål inviterer til å skape nye spørsmål, de tillater humor og de gir næring til undringen. Gjennom slike spørsmål kan samtalen beveges inn i ukjente farvann der verken læreren eller elevene kjenner kartet. Himmel og jord blir større, og tilværelsens mysterium kommer nærmere gjennom de åpne spørsmålene.

Men en undervisning som ensidig favoriserer åpne spørsmål blir fort utsvevende og slutter snart å fange elevenes interesse. Klare, konsise faktaspørsmål skaper en fruktbar kontrast mot de store åpne undringsspørsmålene. Lukkede spørsmål har ett eller få mulige svar. Å vite navn, årstall og sted skaper klarhet og plasserer kunnskapen bokstavelig talt på kartet. Også logiske eller matematiske spørsmål har ofte bare ett svar. Hva skjer med stampelet i en dampmaskin når vandampen avkjøles og trekker seg sammen til noen dråper vann? - Svar: Det trekkes med stor kraft mot bunnen av sylindren. Slik virket de første dampmaskinene. Ikke annerledes.

Vekslingen mellom de åpne spørsmålene med sine fabuleringsmuligheter og de eksakte lukkede spørsmålene skaper rytme i undervisningen. Gjennom å være i dialog med klassen vil læreren snart merke om elevene er med, om de er villige til å svare og reflektere videre. Ut fra en sensitivitet overfor elevene kan åpnende eller lukkende spørsmål settes inn. Åpne spørsmål taler sterkere til følelsen og til fenomenenes mysterium, mens de lukkede er tydeligere forstandsrelaterte. En konklusjon vil avslutte noe og snevre inn, mens en aha-opplevelse gjerne innebærer at en dør lukkes opp og nye sammenhenger blir synlige.

I tillegg til disse to grunntypene finnes det en rekke andre spørremåter. Læreren kan for eksempel stille evaluerende spørsmål, tolkningsspørsmål og verdispørsmål der elevenes mer subjektivt fargede vurdering etterspørres og verdsettes. Slike spørsmål utgjør en viktig komponent i nesten all undervisning. Spørsmål knyttet til mening, verdi og nytte løfter frem den enkelte elevs dømmekraft og tiltaler hvert enkelt individ i klassen på en måte hvor svarene ikke kan etterprøves av andre. Alle har rett til å ha sin egen mening, og egne meninger danner godt grunnlag for diskusjon med andre.

I den integrerte fortellende-spørrende undervisningen har læreren et vell av retoriske spørreteknikker for hånden. Alternativspørsmål med et enten-eller-valg kan være en elegant inngang til et ukjent fagområde. Slike spørsmål kan lettere besvares og vil kunne engasjere alle elevene med sin høye gjettekonkurransfaktor. Det finnes ulike typer ledende spørsmål som kan være gode å ha for å sette elevene på sporet. Også ironi kan brukes på ungdomstrinnet som en vekker og humørspreader. Et motspørsmål kan komme fra en elev og gi læreren grunn til ettertanke, eller læreren kan replisere et elevspørsmål med et videre spørsmål for å skape ytterligere dramatikk i samtalen. Det finnes kontrollspørsmål, kartleggingsspørsmål, påtatt dumme spørsmål osv.

Kunsten å stille spørsmål krever at læreren er villig til å improvisere. Å spørre fordrer en trygghet som gjør det mulig å følge samtalen dit den bærer. På samme måte som når læreren skal fortelle, krever også spørsmålskunsten nøye forberedelser. Grundig fagkunnskap er utgangspunktet for spørrende å kunne lede klassen gjennom fagenes mysterier og 'problemer'. Dersom læreren har forberedt seg gjennom selv å stille spørsmål til både fagets egen betydning og til undervisningens potensielle mening for elevene, da vil spørsmålene være der, klare til utfoldelse, så snart undervisningen er i gang.

En gåte til slutt

Aldri foran, alltid bak.

Likevel er jeg raskt forbi.

For et barn varer jeg en evighet.

For en voksen er jeg for evig svunnet.

Hva er jeg?